

Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur

Joan Pagès, Antoni Santisteban

Què entenem per problemes socials rellevants i per qüestions socialment vives?

A Catalunya i a Espanya la introducció d'un currículum basat en els «problemes socials rellevants» o en les «qüestions socialment vives» és molt recent i té encara pocs seguidors en la pràctica. Ara bé, la preocupació per un ensenyament basat en problemes o en qüestions socialment vives forma part de la tradició d'aquelles persones i col·lectius que es reclamen de l'escola activa i de la tradició crítica, com els que subscriuim aquesta ponència.

En la nostra ponència assenyalarem algunes fites que podem considerar com a antecedents, tant des de la perspectiva més general com des de la nostra pròpia producció, amb l'objectiu d'ubicar-nos en el present i apuntar algunes línies d'actuació de futur.

De què parlem quan parlem de «problemes socials rellevants» o de «qüestions socialment vives»? És la mateixa «cosa»? Els dos enfocaments parteixen de la mateixa racionalitat i tenen les mateixes implicacions curriculars? En la nostra opinió són més les coses que ambdós enfocaments tenen en comú que les que tenen de diferent.

L'enfocament «problemes socials rellevants» sorgeix al món anglosaxó, als Estats Units, i es relaciona amb la teoria crítica. La seva història és llarga i rica si bé la seva aplicació pràctica és minoritària i afecta als sectors més innovadors i radicals de l'ensenyament. En canvi, l'enfocament centrat en les «qüestions socialment vives» és més recent i procedeix fonamentalment del món francès. Ambdós prioritzen en les seves finalitats l'educació per a la ciutadania democràtica.

Un programa centrat en «problemes socials rellevants» utilitza les qüestions públiques per posar l'èmfasi en els problemes controvertits com a contingut de les ciències socials, la geografia i la història. La seva finalitat és que l'alumnat aprengui a examinar qüestions significatives i pugui participar en la vida pública de manera reflexiva i crítica. L'alumnat ha d'aprendre a analitzar i valorar evidències i a prendre decisions fonamentades, ha d'aprendre a resoldre problemes quotidians de les seves vides i a desenvolupar una fonamentació ètica de les seves relacions personals i socials (Pagès, 2007). En la tradició anglosaxona es considera que un ensenyament centrat en problemes ha de permetre el desenvolupament de la consciència crítica ciutadana ja que «les qüestions problemàtiques són aquelles en les que la gent pot discrepar de manera intel·ligent i ben informada» (Evans, Newman i Saxe, 1996: 2). I també es considera fonamental que a les classes es relacioni, com ja deia Dewey, el coneixement amb la vida i els seus problemes i s'aposti per una formació democràtica crítica basada en la pràctica més que en el discurs. Els problemes que es

consideren objecte d'estudi tenen relació amb la llibertat, la justícia social, els processos legals, la interculturalitat, el gènere, les classes socials, i tota mena de situacions socials, polítiques, econòmiques i culturals que no estan tancades siguin del passat o del present i tinguin projecció cap el futur.

Des de la perspectiva de les «qüestions socialment vives», un programa de ciències socials, geografia i història ha de centrar-se, segons Legardez (2003 i 2006), en aspectes que estan vius en la societat, en les ciències de referència i en els sabers escolars. Audigier (2001: 181), per la seva part, proposa tenir en compte els problemes en l'ensenyament de les ciències socials per la raó següent: «les societats i els humans es passen una gran part del seu temps actuant, prenent decisions, resolent problemes». També pels autors i autores franceses que han reflexionat sobre aquest enfocament, els problemes han de tenir legitimitat científica, social, didàctica i axiològica, han de ser oberts, han de poder discutir-se, han de permetre el desenvolupament del pensament crític i han de tenir un pes fonamental en el desenvolupament d'una educació ciutadana democràtica (Pagès, 2007).

Antecedents

Sense fer una anàlisi exhaustiva de la tasca d'aquells grups amb les quals hem col·laborat o ens hi hem sentit més afins, podem veure que en la història recent de l'ensenyament de les ciències socials, de la Geografia i de la Història trobem molts exemples que es relacionen amb aquests enfocaments. Així, en la presentació de les dues propostes de ciències socials de «Rosa Sensat» per la Primera i la Segona Etapa d'EGB hi trobem referents molt explícits a les idees esmentades més amunt.

En la proposta per a la Primera Etapa d'EGB es diu: «Les ciències socials tenen, doncs, una funció crítica respecte a la realitat social en la qual els alumnes estan inserits» (Casas/Janer/Masjuan, 1979: 8). Per la seva banda, en la proposta per a la Segona Etapa d'EGB, el Grup de ciències socials de «Rosa Sensat», del qual n'era membre un de nosaltres, afirmava: «La Geografia ens ajuda a plantejar el temari d'Història a partir de la realitat actual. Si la Història ha de servir per conèixer i interpretar el món d'avui, creiem que si relacionem la problemàtica actual amb la seva evolució històrica, ajudem al noi a entendre el sentit de la Història i a fer-lo interessar pel seu estudi, a la vegada que li facilita la comprensió de la societat on viu». Enteníem que la «comprensió de la societat» passava per trobar respostes a preguntes relacionades amb «saber quants som, on i com vivim, què fem, com ens organitzem i com vivim». (Grup de ciències socials de «Rosa Sensat», 1981: 8). La relació dels continguts dels programes de ciències socials d'ambdues etapes de l'ensenyament obligatori amb la realitat era ben pal·lesa a la majoria de temes. Per exemple, a 6è d'EGB s'introduïen problemàtiques mediambientals en l'estudi del medi físic, problemes demogràfics, vinculats a les migracions, i problemes urbans o econòmics en l'estudi de la comarca. En història, però, es mantenia un enfocament cronològic clàssic i no es relacionava, en aquest curs, el passat amb els problemes del present. En canvi, l'enfocament diacrònic o temàtic de 7è i 8è es basava en la relació passat

/present i procurava acabar sempre amb l'estudi d'un problema vinculat amb cada àmbit temàtic.

Curs	Àmbit temàtic	Problema
7è	1. L'agricultura	- La població rural i les explotacions agràries a Catalunya,
	2. La indústria	- La localització industrial
	3. El comerç	- La importància del comerç en la vida d'un país (conseqüències d'una vaga a Gran Bretanya) i el Mercat Comú
8è	4. La demografia	- Problemes actuals de la població (natalitat/mortalitat, migracions,...),
	5. La ciutat	- Problemes de la ciutat (antecedents històrics, problemes del present, la ciutat del futur,...),
	6. La industrialització	- Problemes de la indústria (localització, el problema energètic,...),
	7. La societat industrial	- Problemes socials i laborals (reivindicacions i sindicalisme,...)
	8. L'organització política contemporània. I Les bases polítiques de la democràcia	

Però no només problemes socials rellevants i qüestions socialment vives formen part dels programes esmentats, sinó que també s'elaboraven altres propostes o materials per ajudar a l'alumnat a situar-se i a situar els problemes que es vivien, en especial durant la transició. Dos exemples més d'aquesta voluntat els trobem en els materials sobre la Guerra Civil i en favor de l'Estatut d'Autonomia (Grup de ciències socials de «Rosa Sensat» (1976 i 1977). Ambdós podrien considerar-se exemples de la voluntat de desenvolupar la consciència històrica i la consciència democràtica de l'alumnat a partir de problemes i de qüestions socialment vives. En el dossier sobre la Guerra Civil s'afirmava en un advertiment previ: «Aquest «dossier gràfic» pretén ser una eina de treball escolar de ciències socials de cara a fer viure

als nois la realitat històrica nostra més immediata (...) de la qual, a nivell familiar, s'han pogut treure vivències. És important que les experiències individuals, d'un i altre caire, que es puguin introduir a la classe, tinguin el marc de referència general que, amb aquest dossier i d'altres instruments, li voldríem donar» (p. 2). És a dir, es volia fer emergir un problema fins aleshores relegat a l'àmbit de «les experiències individuals» per convertir-lo en un problema social o en una qüestió socialment viva que pràcticament mai es tractava en l'ensenyament o, si es feia, era des d'una concepció totalment esbiaixada, la dels guanyadors.

El llistat de temes i problemes rellevants relacionats amb el treball fet des de Rosa Sensat però també des d'altres àmbits innovadors més vinculats al BUP o a la Formació Professional seria molt llarg. Una revisió, per exemple, dels articles publicats a «Cuadernos de Pedagogía», «Guix» o «Perspectiva Escolar» en pot donar fe. O també una revisió dels materials elaborats pels grups Historia 13-16, Germania, Cronos, etc...

Quins problemes i quines qüestions s'han considerat i es consideren «socialment rellevants» o «socialment vives» a l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història a Catalunya? Quines aportacions hem desenvolupat des de la UAB?

Sense pretensions de pensar que estàvem a l'avantguarda de l'educació, si que cal posar de relleu que moltes de les idees que hi ha al darrere dels plantejaments curriculars derivats dels «problemes socials rellevants» i de les «qüestions socialment vives» han estat presents a Catalunya en el treball dels Moviments de Renovació Pedagògica, com en el cas ja esmentat de «Rosa Sensat», d'algunes i d'algunes mestres i de persones vinculades a la Didàctica de les ciències socials. I en primer lloc, cal destacar el paper de la Dra. Pilar Benejam. El treball de Benejam, tant en els llibres de text que va coordinar per educació primària o secundària com en les múltiples propostes que va realitzar, exemplifiquen de manera molt clara la importància d'aquests enfocaments en la història recent de la didàctica i de l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya (veure, per exemple, González/Pagès, 2004; Oller, 2004 i Pagès, 2004).

A través de l'obra de Benejam i de molts altres autors i autores, alguns vinculats a la persona de Benejam i a la unitat departamental de Didàctica de les ciències socials de la UAB, com els autors d'aquesta ponència, podem comprovar una certa continuïtat en les problemàtiques més antigues i en les més recents. També podem observar l'aparició de noves problemàtiques i l'inici d'una important recerca al voltant d'algunes d'aquestes problemàtiques.

Algunes problemàtiques que han tingut continuïtat, malgrat els canvis contextuals, formaven, i formen part, d'això que en podem dir «l'ensenyament de l'actualitat» (veure, per exemple, Pagès, 2008 i la resta de treballs del monogràfic de Perspectiva Escolar dedicat a «Situar-se en l'actualitat»). Temes com l'estudi de les migracions han constituït una problemàtica sobre la qual vam treballar a l'escola ja

fa anys i encara hi seguim treballant (per exemple, Pagès, 1979 i els materials desenvolupats en el projecte ARIE-ciències socials, cursos 2006-07 i 2007-08). També «qüestions socialment vives» com la Guerra Civil (per exemple, Pagès, J. et al, 2007 o el treball realitzat a l'ARIE-ciències socials del que es farà una presentació en aquestes Jornades), o els problemes relacionats amb el medi ambient (per Pagès, 1990 i el treball que Granados, 2010, ha desenvolupat en la seva tesi doctoral i que es presenta en aquestes mateixes Jornades).

Voldríem destacar, en aquest sentit, algunes aportacions relacionades amb aquests enfocaments, treballades des de la unitat departamental de Didàctica de les ciències socials de la UAB i des de GREDICS i que constitueixen la base de molts dels actuals treballs i d'algunes recerques:

- (i) els problemes relacionats amb la formació política democràtica i amb l'educació per a la ciutadania,
- (ii) els problemes relacionats amb la vida quotidiana (vida quotidiana i món del dret, mobilitat i sinistralitat, etc.)
- (iii) els problemes relacionats amb el desenvolupament de la consciència històrica i de la formació de la temporalitat, amb un èmfasi especial al futur.

Problemes relacionats amb la formació política democràtica i amb l'educació per a la ciutadania

També en aquest àmbit tenim l'antecedent del treball realitzat a «Rosa Sensat» sobre l'Educació Cívica (Pagès, J. et al. 1981). Després d'uns anys capficats amb la reforma LOGSE i dins de la concepció derivada de la transversalitat, com a possible àmbit que acollia problemes, vàrem endegar una línia de treball sobre l'educació per a la ciutadania democràtica que es va manifestar fonamentalment en dos camps: la formació política democràtica i l'estudi de conflictes.

Un primer treball, obra de Pagès, J./Santisteban, A. (1994), estava fonamentat en una nova concepció de l'educació cívica i per a la ciutadania i es centrava en materials i activitats per a l'aprenentatge de la democràcia i la participació. En la introducció a la Guia del professorat afirmàvem: «La majoria d'activitats que proposem estan enfocades a formar capacitats d'anàlisi i afavorir determinades actituds democràtiques. Hem optat per posar els nois i les noies davant de situacions que els puguin semblar força familiars, que tinguin algun interès per a ells i que d'alguna manera puguin relacionar amb la seva experiència. La nostra intenció és que l'anàlisi d'aquestes situacions els porti a reconsiderar determinades actituds, a valorar la necessitat de la participació» (Pagès, J./Santisteban, A., 1994b: 71). Les situacions de les que parlàvem poden substituir-se per problemes o per qüestions socialment vives. Probablement un dels problemes encara no resolts en aquest camp té relació amb la participació política democràtica dels nois i de les noies i amb la tasca que es pot fer des de l'escola sobre aquest punt. En diversos moments, per exemple, vàrem reflexionar sobre aquesta situació i sobre el problema que suposa el desco-

neixement que les noves generacions de noies i nois tenien del franquisme (per exemple, Pagès, J. et al. 1990).

Amb la recerca finançada pel Ministerio de Educación y Ciencia «¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía» dirigida per Joan Pagès entre 2005-2008, iniciem una nova etapa tant per esbrinar les respostes a la manca de compromís dels joves amb la política com per pensar alternatives que la fomentin (veure: <http://webs2002.uab.es/recercadcs/MECweb/index.htm>).

Darrera d'aquest treball hi havia una preocupació molt clara que explicitàvem, juntament amb unes possibles alternatives, en la sol·licitud que vàrem enviar al MEC: «Veinticinco años después de la aprobación de la Constitución democrática de más larga duración de la historia de España, contemplamos como la formación cívico-política, la formación ciudadana, de los niños y de los jóvenes ha desaparecido prácticamente de la enseñanza y del currículo. ¿Por qué? ¿Acaso los adolescentes españoles se educan políticamente, como ciudadanos, en otras instancias de educación distintas a la escolar? ¿Con qué resultados? La finalidad de esta investigación es doble: por un lado, conocer y analizar los aprendizajes cívico-políticos alcanzados por los y las jóvenes al finalizar la enseñanza obligatoria y averiguar dónde y cómo los han aprendido y, por el otro, elaborar y experimentar una propuesta de contenidos de educación política que, a) presente modelos para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes políticas democráticas y, b) genere estrategias para la formación inicial y continuada del profesorado que ha de enseñar a los niños y los jóvenes la educación cívico-política necesaria para vivir y actuar como ciudadanos de un país democrático» (Pagès, J., 2004). L'ensenyament de la política o la política com a contingut es podia considerar un problema, un problema social rellevant.

De fet, algunes de les conclusions de la recerca ens indiquen que la societat catalana i espanyola té un problema relacionat amb la percepció que la seva ciutadania més jove té de la política, probablement com a conseqüència de la llarga dictadura a la que foren sotmeses les generacions anteriors. En un treball recent, Santisteban i Pagès (2009c) exposem algunes de les conclusions: a) una proporció petita però significativa d'estudiants no accepta la pluralitat política com un aspecte positiu de la societat, b) un percentatge elevat considera la llibertat com un dret però no com una possibilitat per a la millora de la societat, c) una alta proporció d'estudiants no coneix el sistema polític i desconeix que vivim el període democràtic més llarg de la història d'Espanya, d) les experiències educatives rebudes per l'alumnat són molt pobres, la seva cultura política procedeix bàsicament de la família, i e) la cultura cívica de l'alumnat és pobra. A l'alumnat li costa diferenciar fets d'opinions.

Els resultats de la recerca han coincidit en el temps amb la coordinació per part dels autors d'aquesta ponència dels materials d'Educació per a la Ciutadania de l'editorial Wolters Kluwer España. Creiem que, malgrat les conclusions anteriors, els resultats ens permeten traçar camins possibles i esperançadors i plantejar estratègies per a considerar la política com un problema social rellevant o com una qües-

tió socialment viva (veure, per exemple, Santisteban i Pagès, 2007 a i b, 2009 a, b i c) i convertir-la en l'eina que farà possible que l'alumnat esdevingui un autèntic protagonista del seu futur social i polític.

També en aquest camp han publicat treballs Pilar Benejam i Montserrat Casas, ambdues membres de la unitat departamental de Didàctica de les Ciències Social de la UAB.

L'altra línia es centra en l'estudi dels conflictes com a problemes socials i polítics del passat i del present. L'estudi de conflictes –entre ells el ja esmentat de la Guerra Civil– s'ha traduït en l'elaboració de diverses propostes i materials per al seu ensenyament a l'ESO. Hem plantejat l'estudi dels conflictes com una qüestió socialment viva i l'hem relacionat amb aspectes com ara l'educació per a la pau, els conceptes clau i els problemes socials rellevants. Escrivíem l'any 1997 que «Para la teoría crítica, el conflicto es un rasgo esencial de las relaciones de la sociedad, es un producto social que se produce como consecuencia de la interacción humana. El conflicto es el punto de partida del cambio y, en consecuencia, es la realidad de la sociedad: «el «orden» de la sociedad se convierte en la regularidad del cambio (Apple, 1986:130). El análisis de los conflictos demuestra que, en el pasado y en el presente, «existen muy pocas realidades inmutables y predeterminadas; antes, al contrario, los procesos históricos se construyen sobre la base de una serie de acciones, decisiones y opciones que podrían haberse tomado en muchas direcciones distintas, dando origen a posibilidades que permiten entender el pasado, el presente y el futuro de manera más abierta y compleja» (Saez, 1994: 52). Esta concepción exige problematizar el contenido e invitar a los estudiantes a recorrer un proceso parecido al que realizan los historiadores y los científicos sociales (Giroux, 1990) a fin de que comprendan que las ciencias sociales intentan explicar el significado de los conflictos y de sus causas y sugieren vías para su solución (Pagès, 1997: 4).

Amb aquesta intenció plantejàvem la comparació d'un conflicte històric català –les guerres remenses– amb un conflicte actual –el conflicte de Chiapas– (Pagès, 1997) i proposàvem una anàlisi dels conflictes bèl·lics existents en el món actual a finals del segle XX (Pagès, J./Santisteban, A., 1997). Més tard, i arran de l'aparició com a assignatura d'Educació per a la Ciutadania, vàrem publicar dos textos més sobre l'ensenyament dels conflictes: *¿Es posible la paz?* (Santisteban/Pagès) i *Ciudadanía global: los conflictos internacionales* (Pagès, J./Santisteban, A., 2007).

Finalment, i relacionat amb l'enfocament curricular de les competències, hem endegat una línia de recerca dirigida per Antoni Santisteban, finançada pel Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) i centrada en «El desenvolupament de la competència social i ciutadana: problemes socials i pensament històric i social» i hem publicat una sèrie de treballs sobre la competència social i ciutadana coordinats per Pagès (vegis Aula de Innovación Educativa, n° 187, diciembre 2009).

Els problemes quotidians i ensenyament de les ciències socials

Paral·lelament a aquests problemes centrats en la democràcia, la vida política i els conflictes hem treballat altres problemes relacionats amb la quotidianitat que tenen,

han tingut i tindran un fort impacte en la vida social futura –a vegades present– dels nois i de les noies. Concretament hem treballat aspectes vinculats a la mobilitat i a la sinistralitat, fent un pas endavant en relació amb els temes més clàssics d'educació viària, i aspectes relacionats amb el coneixement que els nois i les noies tenen del món del dret, de la justícia i de la llei en la vida quotidiana.

El món del dret, de la justícia i de la llei va ser objecte d'una recerca, finançada per la Fundació Bofill, per esbrinar les representacions que tenien els nois i les noies de 4º d'ESO i com es posicionaven davant de problemes relacionats amb el dret i la justícia i amb la vida quotidiana (veure Oller, M./Pagès, J., 2007, Pagès, J. /Oller, M., 2007) com ara els acomiadaments, els conflictes interpersonals, el racisme, la violència diària, etc...

El món del dret, de la justícia i de la llei en els seus diferents àmbits i, en particular, en el seu impacte en la vida quotidiana de les persones segueix estant absent en els ensenyaments socials i, en conseqüència, els nois i les noies segueixen sense saber com han d'actuar o com hauran d'actuar, davant de situacions que viuran inevitablement en la seva vida quotidiana, algunes de manera problemàtica, altres com a tràmits o gestions necessaris socialment (com ara comprar-se un pis o cobrar una herència, per exemple). Ara mateix estem elaborant un material didàctic sobre l'ensenyament del dret, la llei i la justícia a instàncies de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona. La preocupació per ajudar als nois i a les noies a aprendre a resoldre «problemes de la vida» es relaciona molt directament amb aquests enfocaments.

L'estudi de la mobilitat i de la sinistralitat va ser també objecte d'una recerca, finançada pel RACC i inicialment enfocada a avaluar l'impacte dels seus programes d'educació viària a les escoles, tot i que va acabar amb la tesi doctoral de Montserrat Oller, en la qual ja es presentava la mobilitat com un problema social rellevant (Oller, 1999).

Els problemes relacionats amb el desenvolupament de la consciència històrica i de la formació de la temporalitat, amb un èmfasi especial en el futur

El treball amb problemes socials té, com es pot comprovar, un objectiu fonamental: educar per a la intervenció social. I educar per a la intervenció social és educar per al futur. Les qüestions socials rellevants o vives requereixen un estudi d'aquestes qüestions des del passat per entendre el present i pensar i treballar per al futur. La relació passat-present-futur ens sembla fonamental en aquest tipus de plantejaments. El desenvolupament d'una consciència ciutadana democràtica en els nois i les noies s'ha de recolzar necessàriament en el desenvolupament d'una consciència històrica.

La consciència històrica ajuda a afrontar l'experiència vital de les persones i dels pobles i es relaciona amb la nostra capacitat per valorar els canvis i les continuïtats en el temps, els canvis que van succeir, els que s'estan esdevenint en el present, els que podrien ser o els que voldríem que fossin. Si no existís aquesta possibilitat l'estudi de la història no tindria sentit. Per a Todorov (2000: 118): «No se trata de recordar para encontrar una oportunidad de venganza, sino de recordar para hacer

justicia, cuidar del presente y asegurar un porvenir mejor». Cada generació ha d'escriure de nou la història, fer una nova representació del passat, prendre decisions sobre com reinterpretar els records i els oblits col·lectius. Si ens preguntem amb Cruz (2002) «cap a on va el passat?» podem respondre que en les qüestions socials vives, en els problemes socials rellevants, el passat va cap a on van les nostres interpretacions del present i les nostres projeccions de futur.

Es pot aprendre el futur? Quin paper juga el futur en les qüestions socialment vives i en els problemes socials rellevants? Les aproximacions a l'estudi del futur es poden situar en tres àmbits: a) les creences, b) les ideologies i c) la ciència. Aquest últim àmbit utilitza la prospectiva per analitzar la possible evolució dels esdeveniments en el futur i és el que més interessa a l'ensenyament. El concepte de prospectiva està relacionat amb les possibilitats de les ciències socials de preveure i projectar, des d'una perspectiva científica, el futur individual o col·lectiu. No existeix un sol futur, sinó diversos futurs alternatius que dependran de l'acció de les persones. Per Bas (2002: 32), hi ha una predicció hermenèutica a la que correspondria una visió utòpica del futur, una predicció tècnica associada a l'econometria, i una visió emancipadora del futur relacionada amb la prospectiva i la planificació estratègica. Aquesta última tindria com a objectiu «promover vías de desarrollo y mejora en el futuro, a partir de una toma de conciencia previa sobre la realidad pasada y presente».

És evident que els problemes socials necessiten de la formació del pensament crític, però també és imprescindible el pensament creatiu, és a dir, la capacitat per imaginar possibilitats diferents en la història, alternatives diferents en el futur (Martineau, 2002). En realitat, el pensament crític pot no ser creatiu, però el pensament creatiu sempre és crític. Per fer possible l'«aprenentatge del futur» necessitem, en primer lloc, construir una imatge d'aquest futur que volem ensenyar. «Las imágenes del futuro están entre las causas del comportamiento actual, en la medida en que la gente intenta bien adaptarse a lo que piensa que deviene, bien actuar en la forma que creará el futuro deseado» (Bell, 2002, 7). Les imatges són essencials per poder descriure amb claredat els futurs possibles, probables i desitjables. Per Hicks (2006) s'han de crear imatges a partir de les quals l'alumnat visualitzi com serà la seva ciutat, el seu territori, la seva casa, el seu país o la seva vida en general. Per a aquest autor, els diferents escenaris possibles, probables i desitjables, s'han d'acompanyar amb una argumentació coherent, on s'explicitin les causes i les conseqüències de cada opció, les dificultats que es presentaran en cada procés, els beneficis i els perjudicis que comporta cada escenari, així com, en el cas del futur desitjable, la participació de la ciutadania que es requereix per a la seva consecució.

L'ensenyament basat en els problemes socials rellevants, les qüestions socialment vives, implica el desenvolupament de les capacitats per a l'acció social, la voluntat d'incidir i de modificar la realitat social. Dóna credibilitat a l'ensenyament del passat i del present perquè posa l'èmfasi en el que podria ser, en el que voldríem que fos. Alguns autors han realitzat propostes didàctiques concretes d'ensenyament del futur (Slaughter, 1991; Hicks, 1994 i 2006), a partir d'estratègies com les rodes del futur, dividir els aspectes positius i negatius de les decisions sobre el futur, analitzar la presa de decisions des de perspectives enfrontades optimistes i pessimistes,

entre d'altres. La clau d'aquest ensenyament és transmetre una imatge positiva de les possibilitats de decisió sobre el futur, considerant el futur com una part de la nostra temporalitat que està per determinar. La clau d'aquest tipus de propostes és fer reflexionar l'alumnat sobre quin futur vol i com s'ha d'aconseguir, sobre el seu futur personal, sobre la seva participació en la societat, sobre la conservació del medi ambient, sobre la construcció de la democràcia en el seu àmbit de actuació (Whitaker, 1997; Hicks i Slaughter, 1998). De fet, qualsevol temàtica tractada des de l'ensenyament de la història o des de qualsevol ciència social, té una perspectiva d'evolució en el futur, ja sigui l'estudi de la població, de la ciutat, de la política, de l'economia, de la guerra o del patrimoni.

El tractament de les qüestions socialment vives i dels problemes socials rellevants des del pensament sobre el futur és una perspectiva que ens sembla ineludible. Hicks i Holden (2007) defensen que a l'escola s'ha d'ensenyar a explorar futurs alternatius, d'una manera personal, local i global, encara que manquen materials i els llibres de text diuen molt poc d'aquest aspecte de la temporalitat. S'ha demostrat que fins i tot els nens i nenes d'educació infantil estan molt ben capacitats per parlar dels seus futurs personals i de la seva comunitat. Aquests autors comparen dues investigacions realitzades per ells mateixos en 1994 i 2004, sobre les idees que els alumnes de primària i secundària tenen del futur. Els resultats mostren una creixent conscienciació pels problemes socials i mediambientals. La diferència entre els mateixos alumnes quan feien primària i secundària està en la seva implicació en l'acció per produir canvis. Quan eren estudiants de primària consideraven que actuarien millor que els adults en el futur. En canvi, quan eren adolescents la majoria no se sentien involucrats en cap acció per provocar canvis. Sembla que existeix una relació entre les esperances i les pors de les persones i com aquestes es tradueixen en accions o en inaccions personals i socials.

Els mateixos autors plantegen unes preguntes fonamentals per comprendre la nostra dimensió temporal: «Cap a on ens dirigim probablement?, a on preferiríem anar?» (Hicks i Holden, 2007, 510). I consideren que aquestes qüestions són fonamentals per a l'ensenyament, per comprendre la nostra dimensió en el temps, i la necessitat del desenvolupament d'una consciència històrica que possibilita als nois i a les noies ser protagonistes conscients de la construcció del seu futur personal i social.

I el futur...

En aquesta evolució hi han tingut un paper rellevant els canvis curriculars impulsats des de les administracions espanyola i catalana. No perquè les administracions hagin optat per un currículum basat en la racionalitat d'aquests enfocaments sinó perquè ens han permès a aquelles persones i col·lectius que volíem treballar en aquesta línia poder tirar endavant els nostres projectes i els nostres materials. Potser va ser un treball intuïtiu, amb un marc teòric no tant ben estructurat i coherent com el que actualment disposem tant des de la perspectiva dels problemes socials rellevants

com des de la perspectiva de les qüestions socialment vives. Avui, però, ens podem beneficiar del que hem fet i òbviament del que es fa altres països.

I també podem beure del mateix currículum dels Governos de la Generalitat, on es recullen algunes idees que estan en la base d'aquests projectes. Així, per exemple, a la introducció de l'àrea de ciències socials, geografia i història de l'Ensenyament Secundari Obligatori s'afirma que la finalitat de l'àrea és «esbrinar els orígens i les causes dels problemes socials actuals», que ha de facilitar el desenvolupament de la consciència ciutadana de l'alumnat per a què pugui «intervenir en la vida laboral, social i política; prendre decisions en relació amb la defensa del patrimoni cultural i natural i l'ús sostenible del medi; participar en la millora de la convivència democràtica i defensar la justícia social, la solidaritat i l'equitat» (Departament d'Educació, 2010: 107). També es parla explícitament del desenvolupament del pensament social crític i creatiu i de la necessitat d'aprendre a «buscar les raons dels seus judicis sobre situacions del passat i del present i participar en el disseny d'alternatives a problemes quotidians, socials i polítics» (p. 107). El currículum també esmenta la necessitat de desenvolupar la consciència històrica, el desenvolupament de la qual ha de permetre a l'alumnat «percebre la presència del passat en el present i poder projectar-se del present cap al futur» (p. 112).

Com sempre ha passat, aquestes idees no es desenvoluparen només pel fet d'estar publicades en el DOGC i de ser més o menys prescriptives. També com sempre, el mateix currículum es responsabilitza poc d'intentar que impactin en la pràctica, contraposant-les a uns llistats de continguts amplis, densos i sovint contradictoris amb les intencions anunciades a la introducció. Serà el professorat qui decidirà si val la pena utilitzar-les, o no, per innovar i per generar situacions d'ensenyament i aprenentatge potencialment riques i basades en els problemes del nostre món.

El nostre futur immediat passa per seguir en les línies ja obertes, ampliar-les en la mesura de les nostres possibilitats a partir de noves recerques i nous materials i obrir-les al professorat interessat en innovar les pràctiques en aquestes línies, ja sigui partint de problemes actuals del nostre món com també, en alguns casos, de problemes o qüestions més històriques. Per exemple, a Catalunya, tenim el repte de revisar els continguts històrics (no tractats des de l'enfocament més nacionalista) com ara el paper de l'esclavisme en l'acumulació de capitals durant el XVIII i el XIX; els conflictes interns a la societat catalana entre grups i classes socials des dels remences a la Biga i la Busca fins arribar al pistolisme faista i patronal; al terror en els primers dies de la Guerra Civil i en el franquisme; el paper de les minories i dels heterodoxes, el paper de les dones i un llarg etcètera que sens dubte val la pena ser tractat i investigat.

Algunes de les situacions històriques esmentades entronquen amb problemes socials rellevants. Possiblement, un primer gran problema té relació amb l'actual crisi econòmica i el seu impacte sobre les classes treballadores i la immigració. Però també hi ha problemes d'ordre local i mundial com els desequilibris econòmics i socials o problemes més concrets i molt greus com els que ha posat de relleu el terratrèmol d'Haití. Sense oblidar problemes gairebé permanents com la persistència del treball i de l'explotació infantil, l'existència de guerres com a alternatives per a

la resolució de conflictes, la violència indiscriminada en especial contra les dones i els nens, o tota la temàtica relacionada amb la sostenibilitat i el medi.

Des de la unitat departamental de Didàctica de les ciències socials i des de GRE-DICS tenim intenció de seguir treballant en la línia de col·laborar amb aquelles persones i centres interessats en la innovació i de seguir impulsant recerques relacionades amb problemes socials rellevants de tota mena o amb les qüestions socialment vives. Esperem que el màster de recerca que iniciarem el proper curs incentivi encara més la recerca en aquest camp.

Bibliografia

- AUDIGIER, F. (2001). «Les contenus d'enseignement plus que jamais en question». GOHIER, C./LAURIN, S. (dir.). *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec, Les Éditions Logiques, 141-192.
- BAS, E. (2002). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- BELL, W. (2002). «Prólogo». Bas, E. *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- CASAS, M.; JANER, O.; MASJUAN, J. M. (1979). *Les ciències socials a la primera etapa d'EGB*. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62.
- CUARTANGO, R. (2002). «La 'destrucción' de la idea de futuro». CRUZ, M. (comp.) *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- CRUZ, M. (comp.) (2002). *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2010). *Currículum d'Educació Secundària Obligatòria*. Generalitat de Catalunya. Servei de Comunicació i Publicacions.
- EVANS, R. W.; NEWMANN, F.M.; SAXE, D.W. (1996). «Defining issues-centered education». EVANS, R.W.; SAXE, D.W. (eds.). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, 2-5.
- GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. (2004). «Les aportacions de la professora Pilar Benejam a l'estudi del medi». BATLLORI, R. Et al. (eds.). *De la teoria... a la pràctica. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les ciències socials, 443-451.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE «ROSA SENSAT» (1976). *Espanya 1931-1945 (dossier gràfic)*. Barcelona: Rosa Sensat. Material d'ús intern.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE «ROSA SENSAT» (1977) *Autonomia i institucions autonòmiques a la Història de Catalunya (material documental i didàctic per a treballar a l'escola)*. Barcelona: Acció Escolar del Congrés de Cultura Catalana.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE «ROSA SENSAT» (1981). *Les ciències socials a la Segona Etapa d'EGB*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.

- HICKS, D.W. (1994). *Educating for the Future: A Practical Classroom Guide*. Godalming: World Wide Fund for Nature UK.
- HICKS, D.W. (2006). *Lessons for the Future. The missing dimension in education*. Oxford: Trafford.
- HICKS, D.W.; HOLDEN (2007). «Remembering the future: what do children think?» *Environmental Education Research*, Vol. 13, 4: 501-512.
- LEGARDEZ, A. (2003). «L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives». *Le Cartable de Cléo* nº 3, 245-253.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (coord.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.
- MARTINEAU, R. (2002). «La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen». PALLASCIO, R.; LA-FORTUNE, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*, 281-309. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- OLLER FREIXA, M. (1999). *Transversalitat i disciplinarietat des de la Didàctica de les ciències socials: l'ensenyament de l'educació viària*. Programa de doctorat «Didàctica de les ciències socials». Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les ciències socials.
- OLLER, M. (2004). «Anàlisi d'algunes de les aportacions de Pilar Benejam a *Perspectiva Escolar*». BATLLORI, R. Et al. (eds.). *De la teoria... a la pràctica. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les ciències socials, 452-458.
- OLLER, M.; PAGÈS, J. (1996-2000). *L'educació vial a les escoles*. Fundació RACC
- OLLER, M.; PAGÈS, J. (2007). «La visión de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley». ÍBER. *Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, nº 53, 73-85, julio.
- PAGÈS, J. (1979). «La immigració a l'escola», *Perspectiva Escolar*, nº 40, 32-35.
- PAGÈS, J. (1990). «L'Educació ambiental a l'escola: realitats i plantejaments». IME : Barcelona som tots. Segones Jornades Barcelona a l'escola, Ajuntament de Barcelona, 139-142. Treball presentat al Seminari d'Educació Ambiental al Medi Urbà, abril de 1983, amb modificacions.
- PAGÈS, J. (1994). «Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas». BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.). *Ciencias sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona. 1997. Praxis, 415-480.
- PAGÈS, J. (2004). «Reflexions a l'entorn del pensament educatiu de Pilar Benejam». BATLLORI, R. Et al. (eds.). *De la teoria... a la pràctica. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les ciències socials, 459-469.
- PAGÈS, J. (2004). *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía*. Memoria científico-técnica del proyecto. Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (2004). MEC.

- PAGÈS, J. (2007). «La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España». *Didáctica Geográfica*, segunda época, nº 9, 205-214.
- PAGÈS, J. (2008). «Ensenyar l'actualitat, per a què?». *Perspectiva Escolar* nº 322, 2-11.
- PAGÈS, J. (2009). «Competencia social y ciudadana». *Aula de Innovación Educativa* nº 187, 7-11.
- PAGÈS, J. et al. (1981). *L'Educació Cívica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- PAGÈS, J. et al. (1990). «Passar de franquisme». Entrevista. *El Punt*, 18 de novembre.
- PAGÈS, J. et al. (2004). *El tractament del dret i de la justícia en el currículum de ciències socials per a l'educació secundària*. Informe per a la Fundació Jaume Bofill. Barcelona-UAB.
- PAGÈS et al. (2007). «Qu'enseigne-t-on et qu'apprend de la guerre civile dans l'Espagne démocratique ?». *Rencontre International Histoire, mémoires et transmission de la guerre d'Espagne: regards croisés*, organitzat per la unitat departamental de Didàctica de les ciències socials de la UAB, l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) i la Ligue de l'enseignement. Lyon, 12 i 13 de décembre de 2007 (en curso).
- PAGÈS, J.; OLLER, M. (2007). «Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO». *Enseñanza de las ciencias sociales* nº 6, 3-19.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1997). *Lluïsa Sagales, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual*. Barcelona: Graó. Biblioteca de la Classe (BC) nº 89.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1998). «Educar para la vida: materiales para aprender a participar en una sociedad democrática y en la resolución de conflictos.». AA. VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. IX Simposium de Didáctica de las ciencias sociales. Actas. Lleida, Universitat de Lleida/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias sociales, 175-188.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1999). «La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas». AUPDCS. *Un currículum de Ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, 187-207. Sevilla: Díada.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2007). «Ciudadanía global: los conflictos internacionales». PEREA, J. et al.. *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*. Madrid: Laberinto.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. y GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2008). «L'éducation politique des jeunes: une recherche en didactique des sciences sociales». *Colloque International des Didactiques de l'histoire, de la Géographie et de l'éducation à la citoyenneté: Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques?* IUFM de Nantes, 8 et 9 de décembre 2008.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2007a). «La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual». AVILA, R. M.; LOPEZ, R.; FERNÁNDEZ, E. (eds.).

- Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias sociales, 353-367
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2007b). «Enseñar historia, formar ciudadanos. Los conocimientos históricos y cívicos de un grupo de estudiantes universitarios catalanes». *VII Congreso Argentino-Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. Mesa 12: La enseñanza de la historia. Universidad de Salta (Argentina), 25 a 27 de abril de 2007.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2008). ¿Es posible la paz? Los conflictos internacionales en el mundo actual. Educación para la ciudadanía. Wolters kluwer España
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009a). «La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales». AVILA, R. M^a; BORCHI, B./MATTOZZI, I. (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la« estrategia de Lisboa»*. Bologna. Pàtron editore, 101-108
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009b). «Los orígenes del poder y el estado actual de la democracia. Construcción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas». PAGÈS, J./SANTISTEBAN, J. (coords.): *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria. Wolters Kluwer España. 48 p.
- <http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009c). «Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía». *Educación y Pedagogía*, vol. 21, nº 53. [«Educación para la ciudadanía»] Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 15-31
- SLAUGHTER, R. (1991). «Futuros». Hicks, D. (coord.). *Educación para la paz*. Madrid: Morata/MEC. 247-262.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- WHITAKER, P. (1997). *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.